

Alfred Langewand

Wie haben die Pädagogen Kant gelesen?

Zur pädagogischen Kant-Rezeption zwischen 1785 und 1800

Vorbemerkung

Wie haben die Pädagogen Kant gelesen? – Bevor man diese Frage zu beantworten sucht, mag doch Zeit bleiben, sich ein wenig darüber zu verwundern, daß sie ihn überhaupt gelesen haben. Denn läßt man das 1804 von Theodor Rink herausgegebene Vorlesungsmanuskript „Über Pädagogik“ einmal beiseite, in dem Kants, für Pädagogen im allgemeinen allein wichtige, Moralphilosophie in überaus verschlankter Version vorkommt, so fällt bei dem Versuch eines unbefangenen Blicks auf das *Œuvre* Kants gar nicht ohne weiteres eine *pädagogische* Relevanz in die Augen. Und man kann sich nur schwer des Eindrucks erwehren, die Autoren, die dann doch die kritische Philosophie erziehungstheoretisch oder erziehungsphilosophisch zu wenden unternahmen, mit einem erklecklichen Maß an Frustrationstoleranz ausgestattet zu wähnen; wie sonst könnte man eine solche Lektüre *als Pädagoge* durchstehen? Anders gesagt: *Pädagogischer* Kantianismus ist, ich wiederhole es, auf den *ersten* Blick etwas durchaus *nicht* sehr Plausibles. Was hätte denn, um nur ein Beispiel zu geben, ein Pädagoge, und mithin nicht ein Erziehungswissenschaftler – diese Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft machen erst die Fichteaner auf – aus dem Kapitel über die transzendente Deduktion der Kategorien in der „Kritik der reinen Vernunft“ für sein eigenes „Geschäft“ herausziehen können? Prima facie vermutlich rein gar nichts.

Aber wenn man nun hinzufügt, daß, sofern nichts übersehen wurde, in der Tat kein Text eines pädagogischen Kantianers im untersuchten Zeitraum bekannt ist, der sich mit den zentralen Theorien der transzendentalen Analytik intensiv beschäftigt, so folgt daraus, sachlich, keineswegs, daß dieses Lehrstück des Königsberger Philosophen überhaupt pädagogisch irrelevant wäre. Denn wenn man, wie die pädagogischen Kant-Exegeten es ja getan haben, Pädagogik als Wissenschaft betreiben will und Wissenschaft nicht durch ihr Objekt, sondern durch ihre Methodik definiert, so hätte nun andererseits sehr viel dafür gesprochen, daß auch Pädagogen sich mit der transzendentalen Analytik befassen würden, denn wo sonst hätte man in Kants Werk eine Passage, an der entlang Fragen einer transzendentalen *Methodik* hätten diskutiert werden können? Daß sie es tatsächlich nicht getan haben, läßt natürlich bereits an dieser Stelle Schlußfolgerungen zu über ihr eigenes methodischen Vorgehen. Darüber später mehr.

Eine andere Frage, und auch mit ihr hielte man sich noch bei den Präliminarien auf, wäre diese: *Haben* die Pädagogen denn überhaupt Kant gelesen? Die Frage klingt frivol, aber es soll doch zumindest auf folgendes aufmerksam gemacht, wenn auch nicht weitläufiger untersucht werden: Wenn man die Texte der Pädagogen im

genannten Zeitraum sehr genau liest, wird man bemerken, daß sie sich dem Werke Kants ganz offensichtlich auch und vielleicht sogar in erster Linie auf einem Umweg genähert haben: sie lesen Kant auch durch die Brille ihrer Lektüreerfahrungen bei den Kantianern Reinhold und Schmid, den beiden damals bekanntesten Anhängern der kritischen Philosophie (Reinhold 1789, 1790/1792; Schmid 1790, 1791).¹ Die Pädagogen sind insofern Epigonen, und das macht für eine wissenschaftshistorische Untersuchung ihre Texte vielleicht gerade reizvoll. Dabei ist es nicht unwichtig zu bemerken, daß die Arbeiten von Schmid und Reinhold dem Bedürfnis nach Einheit in der Philosophie mehr entgegenkamen, als es die Texte des Meisters selbst vermocht hätten. Jedenfalls muß man sich mit dem Gedanken vertraut machen, daß bei den Pädagogen vieles aus zweiter Hand geschöpft ist. Und damit befinden sie sich wiederum bekanntlich nicht gerade in schlechter Gesellschaft, wenn man etwa an den Werdegang der Fichteschen Philosophie denkt.

I Die Pädagogik der Kantianer

Die Kant-Diskussion in der Pädagogik setzt *zunächst* als *Kant-Kritik* ein, und zwar gegen Ende der 80er Jahre des 18. Jahrhunderts, also nach Erscheinen der „Kritik der praktischen Vernunft“ von 1788. Diese Diskussion wird überaus intensiv geführt, z.B. im „Braunschweigischen Journal“ und seinen Nachfolgern, dem „Schleswigschen Journal“ und dem „Genius der Zeit“ bzw. dem „Genius des 19. Jahrhunderts“. Im Zentrum dieser Diskussion steht Kants Moralphilosophie. Die Kritik an ihr wird häufig vom Boden der deutschen Aufklärungsphilosophie aus geführt, also der „Leibniz-Wolff-Schule“. Hauptanklagepunkt sind zum einen der später sogenannte „Formalismus“ der kantischen Ethik sowie die reine Selbstbezüglichkeit moralischen Handelns, mit der Kant bekanntlich Epoche gemacht hat, zum anderen ihr offenes Unvermögen, mit dem Erziehungsgedanken kompatibel zu sein. Die Meinung, daß es erst mit Herbart eine *pädagogische* Kant-Kritik gibt, beruht schlicht auf Unkenntnis dieser Zeitschriftendebatten.

Gegenüber dieser frühen pädagogischen Kant-Kritik setzt die positive pädagogische Bezugnahme auf Kants Werk ca. fünf Jahre später ein. Erste Hinweise finden sich in C.Ch.E. Schmid's Vorwort zu Schwarzens Erziehungslehre für Mädchen aus dem Jahre 1792 (Schmid 1792). Schmid kündigt dort (ebd., S. XVIII) eine pädagogische Schrift an, die die Erziehungslehre auf das neue Fundament der kritischen Philosophie stellen werde – gemeint ist offensichtlich Johann Christoph Greilings 1793 erscheinende Abhandlung „Über den Endzweck der Erziehung und den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben“ (Greiling 1793, 1794). Ein Jahr zuvor hatte der Reinhold-Schüler Jonathan Schuderoff seine „Briefe über die moralische Erziehung in Hinsicht auf die neueste Philosophie“ (Schuderoff 1792) publiziert, vermutlich auf Anregung von C.L. Reinhold selbst. Diese Texte von Greiling und Schu-

¹ Schmid war auch der Verfasser des in der Zeit viel benutzten „Wörterbuchs zum leichten Gebrauch der Kantischen Schriften“ (1788).

deroff haben mithin Schrittmacher-Dienste für den pädagogischen Kantianismus geleistet. Ab 1794 wächst dann die Zahl der kantianisierenden Literatur stetig bis zum Ende des Jahrhunderts an. Sie wird ab 1797 von fichteanisierenden und ab 1800 von schellingianisierenden Pädagogikkonzeptionen begleitet. Mit diesen Orientierungen der Pädagogik an den Philosophien von Fichte und Schelling geht eine zunehmende Orientierung der pädagogischen Theoriebildung an Nachbardisziplinen einher, an Erkenntnistheorie, Naturrecht, Psychologie, Naturphilosophie und Medizin.

Wenn man sich nun fragt, was sich die Kantianer aus dem Œuvre des Meisters der Philosophie anverwandeln, ergeben sich vier Aspekte:

(1) Es gibt keine im eigentlichen Sinne pädagogische Vernunft. Pädagogik ist ein Second-Hand-Unternehmen, es ist auf Ethik, die den Zweck der Erziehung festlegt, und auf Psychologie, die die Realisierungsmittel beschreibt, angewiesen. Das ist im wesentlichen nichts neues gegenüber der pädagogischen Tradition, etwa seit J. Locke.

(2) Zu Unterschieden kommt es erst bei der Bestimmung des Erziehungszwecks. Dieser lautet nun nicht mehr auf Vollkommenheit oder Glückseligkeit, auf Klugheit oder Vaterlandsliebe oder Religion, sondern auf Moralität bzw. Sittlichkeit. Man sagt gewiß nicht zuviel, wenn man – in der Pädagogik! – den Umfang der dieser Zweckbestimmung geltenden Texte mit mehr als zwei Drittel ansetzt. Zeitweilig kann man das Gefühl haben, nicht einer pädagogischen, sondern einer rein moralphilosophischen Abhandlung zu begegnen. Die „Abweisung aller falschen Moraltheorie“ nimmt großen Raum ein.²

Der Zweck der Erziehung ist bei den Kantianern, mit wenigen Ausnahmen, derselbe wie der Zweck der Menschheit: Moralität zu entwickeln. Für die Beantwortung der Frage, was Moralität heiße, wird auf Kants Theorem des Sittengesetzes bzw. des kategorischen Imperativs hingewiesen: „Handle so, daß die Maxime deines Handelns jederzeit allgemeines Gesetz sein kann“. Dementsprechend heißt es dann, z.B. bei Greiling, über das erste Prinzip der Erziehungslehre: „Bilde Deinen Zögling, daß er nach solchen Prinzipien handeln lerne, die in eine allgemeine Gesetzgebung der Sitten passen“, oder: „Bilde Deinen Zögling als einen Selbstzweck und erniedrige in ihm die Menschheit nicht zu einem bloßen Mittel“, oder: „Bilde deinen Zögling zu einer allgemeinen Gesetzgebung der Sitten, in Wollen und Handeln“ (Greiling 1793, S. 72 f.).

Dieser formelle Zweck soll dann auf die menschlichen Kräfte angewendet werden. Greiling schreibt: „Entwickle, übe, veredle alle Kräfte deines Zöglings in natürlicher Unterordnung und harmonisch zum Endzweck der moralisch-praktischen Vernunftwirksamkeit“ (ebd., S. 73 f.). So hatte man das bei Campe oder Villaume auch schon gehört. Der Gedanke der Kraftentwicklung ist den Kantianern, nebst der Moralität als

² Nach einer Formulierung von Schaumann 1795.

dem Endzweck der Erziehung, gemein. Auf die Frage, wie man sich das nun im speziellen Fall der Erziehung zur Moralität vorzustellen habe, wird mit einem Rückgriff auf Rousseaus „Emile“ geantwortet:

„Ein Kind bei seiner natürlichen Freiheit dennoch methodisch zu regieren, ohne daß es die Fessel fühlet, es nach unserem durch den Erziehungszweck bestimmten Willen lenken, indem das Kind glaubt, seinen eigenen Willen zu tun“ (ebd., S. 97).

Das ist in Rousseaus „Emile“ richtig gelesen und fast wortwörtlich zitiert, aber an Kant scharf vorbeigedacht. Denn daß das, was wir tun, *möglicherweise* eine bloße Funktion eines anderen Ordnungszusammenhanges, etwa materieller Art, ist, hatte Kant für die Vernunft im *theoretischen* Bereich für *nicht* widerlegbar, freilich auch nicht beweisbar³, gehalten, denselben Gedanken im praktischen Bereich, also im moralischen, aber gerade ausschließen wollen und auch ausschließen müssen; daher bei Kant die Lehre von dem Faktum der Vernunft und der durch sie ermöglichten Lehre von der Deduktion des Freiheitsgedankens. Was Greiling und Schuderoff und mit ihnen die anderen pädagogischen Kantianer mit ihrer hier skizzierten Vorstellung von der Erziehung zur Moralität beschreiben, ist mithin nichts anderes, als das Paralogismus-Kapitel aus der Kritik der reinen Vernunft in die Kritik der praktischen Vernunft hinüberzuschreiben. Unter kantischen Voraussetzungen betreibt man damit die Abschaffung der Freiheit. Wenn hier nichts übersehen wurde, ist nur einem der pädagogischen Kantianer dieser problematische Bezug von Erziehung und Moralität klar gewesen, und er hat die entsprechende Konsequenz, freilich ohne damit Schule zu machen, ohne viel Federlesens gezogen: Da Moralität reine Selbstbezüglichkeit des Willens sei, könne es die Erziehung nicht mit ihr als ihrem Endzweck zu tun haben, sondern allerhöchstens mit den Handlungen der Legalität. „Der Mensch wird entwickelt sein, wird also gut sein *können*. Wird er es aber auch wirklich sein? Wenn er will!“ – So K. v. Weiller in seinem Buch über den *nächsten Zweck* (also nicht: den Endzweck) der Erziehung, die es eben nicht mit der Moralität als dem Endzweck, sondern nur mit der Legalität zu tun haben könne (Weiller 1798, S. 168 f.).

(3) Gemeinsam ist den pädagogischen Kantianern weiterhin die Reflexion des sogenannten Theorie-Praxis-Verhältnisses als eines *Anwendungsverhältnisses*. Die Pädagogik ist durch die Ethik apriorisch begründete Wissenschaft, die manches leer lassen muß, was in der Praxis entschieden sein will. Die Kunst der Erziehung besteht darin, alle Fälle der Praxis unter die allgemeinen Regeln der Wissenschaft zu subsumieren. Die Ausbildung der diesbezüglichen Fähigkeiten ist Sache von Wissenschaft einerseits und praktischer Erfahrung andererseits. Aber es kann nie der Fall eintreten, daß die apriorischen Bestimmungen durch die Erfahrung korrigiert werden. Auch reflektierende Urteilskraft ist bei den pädagogischen Kantianern nicht vorgesehen. Das kantianisch-pädagogische Theorie-Praxis-Modell ist überaus einfach.

³ Im Kapitel über die Paralogismen der reinen Vernunft in der „Kritik der reinen Vernunft“.

(4) Schließlich sind die Texte unserer „Pädagogen in Kant“ von einer bemerkenswerten Ambivalenz durchzogen, was ihre *anthropologische* Sichtweise auf Erziehung angeht. Von einem kantianischen Standpunkt aus gibt es zwischen der Natur des Menschen und seiner politischen oder moralischen Zweckbestimmung *kein* Kontinuum. Anthropologie und Ethik sind auseinandergefallen. Die stoisch-christliche Vorstellung einer menschlichen Natur, die von sich aus zum Guten strebt, ist bei Kant verabschiedet. Die pädagogischen Kantianer hingegen sind zwar, was die Begründungsverhältnisse angeht, in diesem Punkt ihrem Meister treu, was die konkrete pädagogische Erziehungsvorstellung angeht, sind sie freilich in einigen Fällen wieder in die alte Vorstellung einer natürlichen „*inclinatio ad bonum*“ zurückgefallen – und man kann auch gut sehen warum: Die Reflexionsmoral des Königsberger Philosophen braucht im Erziehungskontext ein realistisches Unterfutter, und das wird von den „Kräften“ des Menschen bestritten.

Soweit die Gemeinsamkeiten der kantianischen Pädagogen.

II Pädagogische Kant-Kritik

Die Gemeinsamkeiten der pädagogischen Kant-Kritiker kann man so zusammenfassen: Sie haben in erster Linie Kants Lehre vor Augen, dem Menschen sei eine Neigung zur Glückseligkeit von Natur aus gegeben. *Dieser These stimmen sie zu und wenden sie gegen Kants Moralprinzip des kategorischen Imperativs*. Da dieser ohne Inhalt sei, mithin bloße Form, wie Kant selbst zugebe, und er doch eine Materie benötige, könne dieser Inhalt nur vom Streben des Menschen nach Glückseligkeit bestritten werden. Die Begründungsverhältnisse müssen also umgekehrt werden: Zuerst Glückseligkeit, dann Pflicht. Tatsächlich sei das ja auch in Wahrheit der Grundgedanke bei Kant, denn auch bei ihm laufe die Befolgung des Moralgesetzes auf die Erwartung einer einstigen Glückseligkeit hinaus. *Für* diese Interpretation gibt es bekanntlich genügend Passagen im Werk Kants, namentlich in der Kritik der reinen Vernunft, und zwar in der transzendentalen Methodenlehre und ihrem „Ideal des höchsten Guts“. Dort hatte Kant, noch jenseits seines späteren Theorems von der Achtung für das Gesetz, keine andere Triebfeder moralischen Handelns sich vorstellen können als eben den Lohn für die guten Taten, der uns im jenseitigen Leben zu teil werde durch die ausgleichende Gerechtigkeit eines gütigen Gottes.⁴

⁴ „Ohne also einen Gott, und eine für uns jetzt nicht sichtbare, aber gehoffte Welt, sind die herrlichen Ideen der Sittlichkeit zwar Gegenstände des Beifalls und der Bewunderung, aber nicht Triebfedern des Vorsatzes und der Austübung, weil sie nicht den ganzen Zweck, der einem jeden vernünftigen Wesen natürlich und durch eben dieselbe reine Vernunft a priori bestimmt und notwendig ist, erfüllen ... Glückseligkeit also, in dem genauen Ebenmaße mit der Sittlichkeit der vernünftigen Wesen, dadurch sie derselben würdig sein, macht allein das höchste Gut einer Welt aus, darin wir uns nach den Vorschriften der reinen aber praktischen Vernunft durchaus versetzen müssen“ (Kant, Kritik der reinen Vernunft, B 841, A 818, B 842, A 814).

Es ist dies übrigens die Stelle, an der die lutherische Orthodoxie einen Angriffspunkt gegen Kants Freiheitsphilosophie fand: Der Tübinger Theologe Ch.G. Storr hat 1794 in seinem Buch über „Kants Philosophische Religionslehre“ die Abhängigkeit des Sittengesetzes von der Erwartung jenseitiger Belohnungen zum Anlaß genommen, das *Primat einer religiösen Erziehung* aus Kants Philosophie selbst zu deduzieren. Sein Gedanke lautet: Wenn Moralität in ihrer Triebfeder von der Erwartung eines göttlichen Ausgleichs für tugendhaftes Handeln abhängig ist, beruht die Erziehung zur Moralität ihrer Möglichkeit nach auf dem Glauben an Gott. Also sei religiöse Praxis und Unterweisung und der darin geforderte Gehorsam gegen die Gebote Gottes zugleich Bedingung der Möglichkeit moralischer Autonomie. Keine Freiheit ohne Religion! Und: Keine Religion ohne Gehorsam.⁵ So wird aus der Philosophie der Autonomie eine Philosophie der Autorität.

Die pädagogischen Kant-Kritiker haben denselben Sachverhalt vor Augen, nur ziehen sie daraus die *ethische* Konsequenz, *am Vorrang des Interesses an eigener Glückseligkeit* vorsätzlich festzuhalten, aber nicht die religionsphilosophische Konsequenz, wie Storr, auf religiöse Erziehung zu setzen.

Die Formalität des Sittengesetzes und die unbestreitbare Notwendigkeit, es inhaltlich zu füllen, gibt den Kritikern Gelegenheit, neben dem ethischen Argument für Glückseligkeit ein *anthropologisches* Argument stark zu machen: Kant verlege die Moralität in den Kopf, in Wahrheit erwachse sie aus dem Herzen, denn dem Menschen sei ein sittlicher Naturtrieb eigen, der ihn auf natürliche Weise gut sein lasse (anonym 1790, S. 460). Wenn man eine solche Annahme verwerfe, komme man zu geradezu absurden Konsequenzen: So könne nach Kant kein Kind gut handeln – gut im Sinne von moralisch gut –, da „gut handeln“ bei Kant an Kognition und Reflexion gebunden sei, beides dem Kind aber nicht (stets) zur Verfügung stände. Also könne das Kind nach Kant nicht moralisch gut handeln ... aber natürlich sei es jedem Menschen, gleich welchen Alters, und also auch einem Kind, möglich, moralisch gut zu handeln – alles andere sei eine intellektualistische Verwirrung (ebd., S. 453–456).

Das entscheidende Gegenargument gegen Kants Moraltheorie ist aber ein spezifisch *pädagogisches* – in den Augen der Kritiker Kants wie in den Augen der „Freunde der Kantischen Philosophie“. Bei Kant sei das Moralische etwas, wie wir gesehen haben, Rein-Vernünftiges, für das es keine Triebfeder geben könne, denn Triebfedern könnten nur etwas, mit Kant zu reden, „Pathologisches“ sein. Daraus folge, daß das Moralische nicht Gegenstand der Erziehung sein könne, denn die habe es nun einmal mit sinnlichen Bestimmungsstücken zu tun, und daher seien Kants eigene Vorstellungen über die sittlich-moralische Erziehung wie die seiner Anhänger

5 Das moralische Gesetz, so schließt Storr an Kant an, verheiße Glückseligkeit als Folge des Gehorsams gegen das Sittengesetz, „und Vertrauen auf diese Verheißung des moralischen Gesetzes, oder, welches einerlei ist ... Vertrauen auf einen vergeltenden Gott, d.h. subjektive Religion wird erfordert, wenn das Gesetz, welches die Form des Willens vorschreibt ... Triebfeder werden soll“. Also liegt der Achtung fürs Gesetz selbst daran, daß der Mensch Religion habe! (Storrs „Bemerkungen ...“ 1794, S. 42 f., § 10)

in sich – theoretisch – widersprüchlich und – pädagogisch – unsinnig. Kant hatte geschrieben,

„daß, um ein entweder noch ungebildetes, oder auch verwildertes Gemüt zuerst ins Gleis des moralisch-Guten zu bringen, es einiger vorbereitender Anleitungen bedürfe, es durch seinen eigenen Vorteil zu locken, oder durch den Schaden zu schrecken; allein, so bald dieses Maschinenwerk, dieses Gängelband, nur einige Wirkung getan hat, so muß durch- aus der reine moralische Beweggrund an die Seele gebracht werden“.⁶

Der anonyme Schüler von Christian Wolff entgegnet im „Braunschweigischen Journal“: Etwas pädagogisch Bedenklicheres als diesen Vorschlag könne man kaum machen, denn es sei ein gut bewährter Grundsatz aller Pädagogik, daß man ein niederes Vermögen gerade nicht zum Vehikel eines höheren Vermögens benutzen dürfe; genau dies aber schlage Kant vor:

„Wenn ich jemand rückwärts führe (in Appellen an seine Glückseligkeit), so bringe ich ihn dadurch nimmermehr vorwärts (zur Moralität). Alles Gängelnd des Kindes muß machen, daß dasselbe wirklich selbst dabei gehe, und seine Füße brauche, sonst wird es dadurch nimmermehr gehen lernen“.⁷

Der Kant-Anhänger Ch.W. Snell antwortet darauf wiederum mit einem Hinweis auf die Differenz von objektiven und subjektiven Bestimmungsgründen des Handelns, also mit der Lehre von der Achtung für das Sittengesetz.⁸ Aber das muß in diesem Zusammenhang nicht unbedingt zum Erfolg führen, denn der Kant-Kritiker hatte danach gefragt, mit welchen zu fördernden kindlichen Triebfedern der Pädagoge bei Kant begrifflich ausgestattet werde, damit der Zögling moralisch handele. Die Antwort von Snell, moralisch sei die Handlung dann, wenn ihr Motiv das Sittengesetz selbst sei, ist bestenfalls ethisch zirkulär, und pädagogisch Ausdruck von Hilflosigkeit.

Das pädagogische Argument gegen Kant lautet also: Die reine Selbstbezüglichkeit der moralischen Vernunft erlaubt keine transitorische Auslegung. Erziehung aber ist vor allem dieses: Begleitung von Übergängen. Kants Ethik ist mithin pädagogisch exterritorial.

6 Kant, Kritik der praktischen Vernunft (1788), S. 288.

7 Anonym 1789b, S. 471. Vgl. auch die gleichsinnige Kant-Kritik in den „Neue(n) Briefe(n) über die Kantische Philosophie“ im Braunschweigischen Journal, S. 470–474.

8 Snell 1790b, S. 163 ff. Welche Autorität der Text von Kants Werk für Snell hatte, mag daraus hervorgehen, daß er die zitierte Passage aus der Methodenlehre der „Kritik der praktischen Vernunft“, die der Kant-kritische Wolffianer in seine Erwiderung eingerückt und theoretisch und pädagogisch kritisiert hatte, seinerseits, aber ohne Kenntlichmachung als Zitat und ohne auf die Kritik einzugehen, einfach wiederholt (vgl. ebd., S. 174 f.)! Nur am Rande sei noch bemerkt, daß die – pädagogische – Kritik des Wolffianers an Kants Ethik im pädagogischen Kantianismus des 20. Jahrhunderts in der Regel als eine Kritik im kantischen Sinne an empiristischen Erziehungslehren vorgetragen wird (vgl. z.B. Heitger 1969).

Dies ist der Stand des Verhältnisses von pädagogischer Kant-Kritik und kantischer Ethik, 15 Jahre vor Herbarts Polemik gegen Kant in seiner „ästhetischen Darstellung der Welt“ von 1804.

III Ein Vergleich zur naturrechtsphilosophischen Kant-Diskussion

Alle Interpretation ist zugleich immer auch Selektion. Diese Binsenweisheit läßt es ratsam erscheinen, die Diskussion der kantianisierenden und antikantianisierenden Pädagogen durch einen Vergleich schärfer zu profilieren. Dazu soll ein Blick auf die zeitgleiche Debatte über eine „kritische“ Theorie von Naturrecht und Politik dienen. Dieser Vergleich bietet sich an, da das Naturrecht, von Kants Philosophie aus gesehen, in einem ähnlichen Verhältnis zur Moralphilosophie gesehen werden kann wie die Philosophie der Erziehung. Beide müssen ihren Bezug zum Sittengesetz klären; beide sind auf Probleme nicht primär der Subjektivität, sondern der Intersubjektivität bezogen; und beide benötigen eine methodische Klärung ihrer Begrifflichkeiten, wie sie im Rahmen der Transzendentalphilosophie vorgesehen ist.

An der rechtsphilosophischen Debatte haben die bekanntesten Köpfe der Zeit teilgenommen, Hufeland, Heydenreich, Maimon, Fichte, Schelling, Rehberg, Gentz, um nur die bekanntesten zu nennen. Startpunkt war Hufelands „Versuch über den Grundsatz des Naturrechts“ von 1785 (Hufeland 1785), den Kant ein Jahr später rezensierte.⁹ Die Debatte war, im Unterschied zur pädagogischen Diskussion, in hohem Maße ab 1789 auch politisch brisant – aus naheliegenden Gründen, denn auf der Tagesordnung standen u.a. die Fragen nach dem Widerstandsrecht und die nach dem „Recht des Volkes auf eine Revolution“ (Erhard 1795). Die Gemeinsamkeiten zwischen der pädagogischen und der naturrechtlich-politischen Debatte liegen, sofern sie von einem kantianischen Standpunkt aus geführt wurde, in ihrem Anknüpfen an das Dijudikationsprinzip der Moralität, also an den kategorischen Imperativ, und darin, daß ebenso wie die pädagogische auch die naturrechtsphilosophische Debatte bereits seit langem angelaufen war, bis sich Kant selbst in sie einschaltete. In beiden Fällen war es also erforderlich, aus derselben Textgrundlage, der Ethik Kants nämlich, Folgerungen zu ziehen für ein von Kant selbst noch nicht bearbeitetes Theorem, sei es das der Erziehung, sei es das des Staatsrechts.

Differenzen tun sich auf, wenn man sich fragt, wie diese Anknüpfungen ins Werk gesetzt wurden und wie der jeweils zentrale Begriff, also „Recht“ oder „Erziehung“, *methodisch* eingeführt wird. Die methodische Einführung des Erziehungsbegriffs ist, wenn hier von „Methodik“ überhaupt gesprochen werden kann, bei den pädagogischen Kantianern *rein postulativ*: weil Moralität sein soll, muß moralische Erziehung möglich sein. *Wie* sie möglich ist, bleibt im Grunde unthematisch, in Grundlegungsfragen sicherlich ein merkwürdiges Vorgehen. Ich möchte im folgen-

den auf drei Aspekte aufmerksam machen, in denen die rechtsphilosophische Debatte, vor vergleichbaren Problemen wie die erziehungsphilosophische stehend, sich von den Stellungnahmen der Pädagogen unterscheidet.

Der *erste* Aspekt betrifft die *Rolle der Erfahrung* beim Aufbau einer rechtsphilosophischen Theorie und hat insofern ein Pendant in der Diskussion der Pädagogen über Wissenschaft und Kunst, Theorie und Praxis usw. Die pädagogischen Kantianer sind in dieser Hinsicht mehr oder weniger selbstgenügsame Aprioristen; die rationalen Bestimmungen der Theorie sind ihnen allenfalls durch Erfahrung zu ergänzen, *niemals zu korrigieren*. Anders ein Teil der Vernunftrechtstheoretiker. Schon Hufeland hatte 1785 „eine neue Theorie aus Erfahrung“ verlangt, und diese Forderung wird ab Mitte der 1790er Jahre von so unterschiedlichen Leuten wie dem Jakobiner J.B. Erhard, dem Autor des Revolutionsbüchleins, einerseits und F. v. Gentz, dem Übersetzer von E. Burkes „Reflections on the Revolution in France“, andererseits aufgegriffen. Danach ist ein rationales, apriorisches Vernunftrecht *keinesfalls hinreichend* zur Bestimmung aller Elemente einer in sich vernünftigen Staatsorganisation, vielmehr ist das rationale Vernunftrecht selbst, so etwa die These F. v. Gentzens, angewiesen auf Leistungen, die es selbst nicht nur nicht erbringen kann, sondern die zuweilen ihm selbst auch zuwider sein können. Ihre Notwendigkeit ist aber nicht apriorisch deduzierbar, sondern allein aus den praktischen Problemen der Staatsorganisation zu ersehen. Als Beispiel führt von Gentz folgende Überlegung an: Wenn das Vernunftrecht, als das sich das Naturrecht im Kantianismus erweist, die Basis der juristischen Festlegungen einer freien Gesellschaft im Sinne des Freiheitsbegriffs des Sittengesetzes ist, reicht, im Gegensatz zur Meinung Kants, diese Basis weder theoretisch noch praktisch aus, den Staat zu organisieren. Denn die Verbindlichkeit des Sittengesetzes ist stets nur individuell, niemals aber intersubjektiv. Diese Verbindlichkeit aber ist im Staatsrecht sinnvoll nur eben als intersubjektive einzusetzen, denn, so von Gentz, es muß die Sicherheit der Befolgung des Rechts durch die Rechtssubjekte angenommen werden können. Die Geltung eines Rechts besteht in seiner Befolgung. Diese ist zu besorgen. Daher, und das ist die Wendung gegen Kant, bedarf *gerade ein apriorisch gegründetes Vernunftrecht* einer die Sittlichkeit durchaus konterkarierenden *Institution des Rechts zu zwingen*.¹⁰ Deren Mittel aber sind nur aus der Erfahrung zu schöpfen. So liest von Gentz Kants Moralphilosophie auf rechtlicher Basis offenbar durch die Brille von Th. Hobbes.

Damit ist bereits eine *zweite* Differenz zum pädagogischen Diskurs angesprochen. Denn die naturrechtliche Debatte ist, vielleicht auch unter dem Druck der Ereignisse in Frankreich, von einer weitaus größeren Tiefenschärfe der Begriffe gekennzeichnet als die pädagogische. Das Problem nämlich, welches Gentz zur Erläuterung der Notwendigkeit einer „Theorie aus Erfahrung“ anspricht, heißt, allgemein formuliert: *Wie stiftet man dauerhafte Anerkennung von Normen?* Und das ist ja ein Problem, mit dem sich auch Pädagogen herumschlagen müssen. Es ist aufschlußreich, daß die

9 Kant, Rezension zu Gottlieb Hufeland ... In: Jenaer „Allgemeine Literatur-Zeitung“, 18. April 1786 (ND in: Kant, Werke in 6 Bänden. Hrsg. v. W. Weischedel. Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 809 ff.).

10 Gentz 1793, S. 527; zur Rolle der Erfahrung im Aufbau von Theorien der „Intersubjektivität des Rechts“ vgl. Rehberg 1794, S. 136.

pädagogischen Kantianer diese Frage niemals in aller Klarheit auch nur formuliert haben. Herbart wird dann später die Ästhetik an dieser Stelle zur Hilfe nehmen. Von Gentzens Argument geht so: Mit dem Konzept des Sittengesetzes erreicht man nur die Handlungssituation eines einzelnen, moralisch oder nichtmoralisch handelnden Individuums. Aber Probleme des Rechts sind stets Probleme der Intersubjektivität und der Auf-Dauer-Stellung intersubjektiver Normen. Deshalb kommt man mit Kantianismus im Naturrecht nicht sehr weit. Man kann zur Moralität nicht zwingen, und soll es auch gar nicht; aber man muß zur Legalität zwingen können – oder der Rechtsbegriff verliert allen Sinn.

Eine Folge dieser Überlegungen ist nun an einem dritten Charakteristikum der Naturrechtsdebatte zu studieren: Im Rahmen eines jeden einigermaßen reflektierten Kantianismus muß der Nachweis der Legitimität eines Begriffs, etwa des der Erziehung oder desjenigen des Rechtes, dadurch geführt werden, daß man ihn zurückführt auf den Zusammenhang vernünftiger Leistungen des Subjekts überhaupt. Das gilt insbesondere für den Fall, in dem, wie beim Rechtsbegriff, Unklarheiten in der Zuordnung des fraglichen Begriffes vorliegen. In der Sprache Kants heißt das, der Rechtsbegriff muß „deduziert“ werden. Das meint hier keine logische Ableitung, sondern einen Nachweis darüber, daß eine nur in je individueller Form existierende Vernunft nicht ohne den fraglichen Begriff gedacht werden kann. Die kantianische Rechtsdebatte ist daher über weite Strecken eine Auseinandersetzung über die angemessene „Deduktion des Rechtsbegriffs“. Die Spannweite dieser Deduktionen ist inhaltlich, was hier aber nicht weiter behandelt werden soll, enorm. Sie reicht von Konzepten, die ihren Ausgang von der Vorstellung zweier sich gegenseitig negierender Willen nehmen, so beim jungen Schelling (Schelling 1796/1797), bis zu denen eines notwendigen kooperativen Grundverhältnisses zweier Willen, so beim frühen Fichte (1796), und es ließe sich zeigen, daß damit immer auch Implikationen für pädagogische Relationen verbunden sind.

Fassen wir diesen Blick auf die rechtsphilosophische Diskussion im Kantianismus bis Ende des Jahrhunderts zusammen, so läßt sich feststellen, daß bei vergleichbaren Problemen die pädagogischen Kantianer weder das

- von Apriorität und Erfahrung noch das
- Verhältnis von Individualität, Intersubjektivität und Stiftung von Verbindlichkeit, noch die
- methodische Untersuchung einer „Deduktion der Erziehung“ ins Auge fassen.

Das Problemniveau bleibt, einfach gesagt, bei den Pädagogen weit hinter dem der Rechtstheoretiker zurück, die Begriffe bleiben im Appellativen stecken.

Zum Abschluß dieses Blicks auf eine vergleichbare Diskussionsthematik im Rahmen des Kantianismus nochmals eine Beobachtung zum nicht-pädagogischen Verhältnis von Kantischer Philosophie und Erziehungsbegriff. Ich hatte schon mit Blick auf die Kant-Kritiker aus der deutschen Schulphilosophie darauf aufmerksam gemacht, daß bei ihnen „Erziehung“ ein *Topos* der generellen Kant-Kritik war. Diese Beobachtung läßt sich auch bei einigen rechtsphilosophischen Diskussionspartnern

machen. So lehnt z.B. A.W. Rehberg die kantische Vorstellung, das Sittengesetz sei hinreichend zur vernünftigen Staatsorganisation, mit dem Bemerkten ab,

„wo es auf Leitung und Bearbeitung der ganzen Menschen ankommt, wie z.B. bei der Erziehung, da ist an Vollständigkeit der Theorie gar nicht zu denken, wenn man die Erfahrung nicht zu Hilfe nehmen will. Denn, wenngleich der Pflichtbegriff ... auch in der Erziehung das oberste Prinzip sein muß, so kann er doch keineswegs das einzige sein“ (Rehberg 1794, S. 524).

IV Wie haben die Pädagogen Kant gelesen?

Von den drei Hauptlehrstücken der kantischen Moralphilosophie,

- dem kategorischen Imperativ als dem principium diiudicationis des moralisch Guten,
- der Achtung für das Gesetz als dem principium executionis des moralisch Guten und dem
- Faktum der Vernunft¹¹ als der Resignationsformel angesichts der Unmöglichkeit, das Sittengesetz begründen zu können,

rezipieren die Pädagogen vor allem den kategorischen Imperativ. In ihren Texten beweisen sie, daß sie gelernt haben, prinzipientheoretisch zu argumentieren. Das wirkt dann in der Auseinandersetzung mit den Anhängern der Wolff-Schule bisweilen durchaus beeindruckend, das Problem ist nur, daß mit dem kategorischen Imperativ die Rede von der Moralität *eo ipso* nicht gerechtfertigt ist. Man muß da, weil es sich um Grundlagenfragen handelt, sehr genau sein. Aus dem kategorischen Imperativ folgt *nicht* der Moralitäts- bzw. Sittlichkeitsbegriff. Der ergibt sich erst unter Hinzufügung der Lehre von der Achtung für das Gesetz. Diese aber führt im pädagogischen Kantianismus eine Art von Schattenexistenz. Bei vielen Autoren kommt sie gar nicht vor. Und daß Kant auf eine Deduktion, d.h. also: auf eine Begründung des Sittengesetzes selbst völlig verzichtet, ist ebenfalls bei den Pädagogen wie nicht geschrieben. Das muß doch nachdenklich stimmen, zumal, wenn man die Qualitätsunterschiede zwischen rechtsphilosophischer und pädagogischer Kant-Debatte mitbedenkt.

Wenn man die Fixierung auf den kategorischen Imperativ und die relative bzw. vollständige Vernachlässigung der beiden anderen Lehrstücke bemerkt hat, ergibt sich ein erster Fingerzeig für die Beantwortung der Frage nach dem „Wie“ der pädagogischen Kant-Lektüre.

Denn im Gegensatz zur Achtung für das Gesetz und zum Faktum der Vernunft ist es der kategorische Imperativ und nur er, der eine wahrnehmbare Rolle im moralischen Bewußtsein selbst spielt bzw. spielen soll. Die beiden anderen Lehrstücke *haben Bedeutung allein für die philosophische Theorie* qua Theorie. Im kategorischen Imperativ hingegen kann man sich selbst, und Kant meinte sogar: nur in ihm, wiederfinden. Er bietet sozusagen einen lebensweltlichen Zugang zur Philosophie Kants. Das ist das eine.

11 ... dem, wie Hegel gespottet hat, kalten Klotz im Magen der Vernunft.

Das andere nun ist dieses: Es ist zwar so, daß die pädagogischen Kantianer an die Begründungsprozeduren (bzw. ihre Statthalter), die Kant sich einfallen ließ, so gut wie keine Zeile verschenken, doch gibt es eine Ausnahme, die in der bisherigen Literatur übersehen wurde. Diese Ausnahme ist die *religionsphilosophische Perspektive* im Werke Kants. Auch wenn die Tübinger Strategie, die Freiheit durch den religiösen Gehorsam auszutreiben, bei den Pädagogen, was die *Begründung* angeht, keine Gegenliebe findet – für sie alle gilt: der Gottesbegriff *folgt* dem Moralbegriff – der Bezug des kategorischen Imperativs auf das Thema der „Religion“ findet bei den Pädagogen breite Resonanz.

Johann Christoph Greiling hat sogar in religiöser Erziehung das einzige Unterpfand für die Wirkkraft der moralischen Vernunft gesehen, aber darin sind ihm immerhin nicht alle gefolgt. Was hingegen bei den allermeisten Autoren, und sei es auch nur im Vorwort zu den Erziehungsabhandlungen, anklingt, ist die Überzeugung, daß mit dem Sittengesetz und seinem moralischen Gottesbegriff eine Versöhnung der streitenden, nicht nur religiösen, Tendenzen des Zeitalters erreicht sei. Die Zerrissenheit des Jahrhunderts, die Gegensätze von Gefühl und Verstand, von Herz und Kopf, von Sinnlichkeit und Vernunft, von Glauben und Wissen usw. – diese Gegensätze sind versöhnt. Es ist der Gesichtspunkt einer neuen, durch Kant erreichten, nicht mehr unmöglichen Einheit des Lebens, der in den Texten im Hintergrund steht. Ich möchte dies an einem einzigen Zitat exemplarisch verdeutlichen, und wähle dazu einen Autor, der ansonsten keinerlei Neigung verspürt, Erziehung und Religion miteinander zu verbinden. Gerade deshalb scheint mir die Passage aussagekräftig. Was die meisten anderen pädagogischen Kantianer anlangt, genügt in der Regel ein Blick in die Einleitung, in der sich die Autoren aussprechen, um die religionsphilosophische Option wahrzunehmen.

„Das Licht der kritischen Philosophie“, schreibt J. Schuderoff 1792, „durchdrang auch den Nebel, in welchem die Erziehung schlummerte, indem sie die Moral verbesserte, auf welche jene erbaut werden muß; und was übel verstandener Supernaturalismus, Mönchsplakate und philosophischer Tiefsinn verdunkelt hatten, strahlt allmählig wieder heller. Vor ihrem Glanz verbirgt sich vergebens der Sophist hinter Trugschlüsse, die ihn bei näherer Beleuchtung schamrot machen, der Empiriker hinter Erfahrungen, die nur Gegenstände aus der Sinnewelt, aber nichts für reine Vernunft liefern, und der Supernaturalist hinter Offenbarungen, die er nicht beweisen kann. Die Vorbereitungen zu einer großen und allgemeinen Revolution waren getroffen, der menschliche Geist des Umherwanderns in den Labyrinthen des Irrtums und der ungewissen Wahrheit müde, sehnt sich nach Ruhe. Die Zeit war erfüllt ...“ (Schuderoff 1792, S. 53).

„Die Zeit war erfüllt“ – das kommt bei Schuderoff – beinahe möchte ich sagen: natürlich – ohne Anführung daher, aber es war am Ende des 18. Jahrhunderts für alle Leser selbstverständlich, woran Schuderoff erinnern wollte: „Als aber die Zeit erfüllt ward, sandte Gott seinen Sohn, geboren von einem Weibe und neben das Gesetz getan, auf daß er die, so unter dem Gesetz waren, erlöste...“, so der Apostel Paulus im Brief an die Galater (Gal. 4,4). *Dieses* ist die Perspektive, aus der heraus die päd-

agogischen Kantianer das Werk des Meisters anschneiden: Kants Œuvre hat *heilsge-schichtliche* Qualität.

Die soteriologische Vor-Erwartung strukturiert die Kant-Lektüre unserer Pädagogen. Allein der kategorische Imperativ ist das Gelenkstück, das im moralischen Bewußtsein selbst, und nicht: in der philosophischen Theorie, die Erlösung von den Heteronomien des Zeitalters bewirkt. *Deshalb* benötigte der pädagogische Kantianismus nur ein Minimum an Theorie. Was die rechtsphilosophische Debatte im Kantianismus vorführte, methodisch orientierte Analyse und Argumentation, ist eher Anlaß zu Irritationen als daß es Vorbild zu sein vermöchte für die Erziehungstheorie. Denn das eigentliche Thema des pädagogischen Kantianismus ist, sozusagen hinter dem Raisonement über den Zweck der Erziehung, die Befriedung der aufklärerischen Manichäismen. Nur so lassen sich die im Vergleich zur Rechtsphilosophie erstaunlichen theoretischen Bedenkenlosigkeiten einigermaßen verständlich machen, auf die ich hier hingewiesen habe.

Man schreibt über Erziehung und ihren moralischen Zweck, aber dabei schreibt man immer und wohl auch in erster Linie über sich selbst. Anders gesagt: Unsere Autoren sind zwar nicht Pastoren geworden, weil sie Kantianer waren, aber sie konnten Pastoren bleiben, wenn sie Kantianer geworden waren.

Literatur

- (anonym): Über Herrn Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Braunschweigisches Journal, 2. Bd., 5. Stück, Mai 1783, S. 77–929.
- (anonym): Beschluß des im vorigen Stück abgebrochenen Aufsatzes: über Herrn Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Braunschweigisches Journal, 2. Bd., 6. Stück, Juni 1789, S. 129–139 (a).
- (anonym): Antwort an den Herrn Prorektor Snell auf seine Erinnerungen gegen den Aufsatz: über Herrn Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Braunschweigisches Journal, 3. Bd., 12. Stück, Dezember 1789, S. 462–488 (b).
- (anonym): Neue Briefe über die Kantische Philosophie. In: Braunschweigisches Journal, 8. Stück, August 1790, S. 242–478; 6. Stück, Juni 1791, S. 199–218; 9. Stück, September 1791, S. 1–18.
- Erhard, J.B.: Über das Recht des Volkes zu einer Revolution. Jena/Leipzig 1795.
- Fichte, J.G.: Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. (1796) In: Fichtes Werke. Hrsg. v. I.H. Fichte. Bd. III, Zur Rechts- und Sittenlehre, Bd. I, Berlin 1845/46, S. 1–385 (Nachdruck Berlin 1971).
- Gentz, F.: Nachtrag zu dem Raisonement des Herrn Professor Kant über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. In: Berlinische Monatsschrift, Bd. 22, Dezember 1793, S. 527.
- Gottlob-Christian Storrs Bemerkungen über Kants philosophische Religionslehre. Aus dem Lateinischen. Nebst Bemerkungen des Übersetzers über den aus Prinzipien der praktischen Vernunft hergeleiteten Überzeugungsgrund von der Möglichkeit und Wirklichkeit einer Offenbarung in Beziehung auf Fichtes Versuchs einer Kritik aller Offenbarung. Tübingen 1794.
- Greiling, J.Ch.: Über den Endzweck der Erziehung und den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793.
- Greiling, J.Ch.: Philosophische Briefe über das Prinzip und die ersten Grundsätze der sittlich-religiösen Erziehung. Leipzig 1794.

- Heitger, M.: Über die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungsmitteln. In: ders. (Hrsg.): *Erziehung oder Manipulation – Zur Problematik der Erziehungsmittel*. München 1969, S. 62–77.
- Heusinger, J.H.G.: *Versuch eines Lehrbuches der Erziehungskunst, ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen*. Leipzig 1795.
- Heydenreich, K.H.: Entwurf der Grundsätze des absoluten Naturrechts. In: ders.: *Originalideen über die interessantesten Gegenstände der Philosophie, nebst einem kritischen Anzeiger der wichtigsten philosophischen Schriften*. Bd. 1, Leipzig 1793, S. 77 ff. (Nachdruck Brüssel 1970).
- Heydenreich, K.H.: *System des Naturrechts nach kritischen Prinzipien*. 2 Teile, Leipzig 1794/97.
- Hufeland, G.: *Versuch über den Grundsatz des Naturrechts*. Leipzig 1785.
- Kant, I.: *Kritik der reinen Vernunft*. In: ders.: *Werke in 6 Bänden*. Hrsg. v. W. Weischedel. Bd. II, Darmstadt 1956; Zitate nach der ersten (A) bzw. nach der zweiten (B) Auflage.
- Kant, I.: *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*. In: ders.: *Werke in 6 Bänden*, Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 125–173.
- Kant, I.: *Über Pädagogik*. In: ders.: *Werke in 6 Bänden*, Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 691–765.
- Kant, I.: *Rezension zu: Gottlieb Hufeland: Versuch über den Grundsatz des Naturrechts*. In: ders.: *Werke in 6 Bänden*, Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 807–812.
- Kant, I.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: ders.: *Werke in 6 Bänden*, Bd. IV, Darmstadt 1983, S. 11–107.
- Kant, I.: *Kritik der praktischen Vernunft*. In: ders.: *Werke in 6 Bänden*, Bd. IV, Darmstadt 1983, S. 107–309.
- Maimon, S.: *Über die ersten Gründe des Naturrechts*. In: *Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten*. Hrsg. v. I. Niethammer. Bd. 1, H. 2, 1795, S. 141–175.
- Niemeyer, A.H.: *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Halle 1796.
- Rehberg, A.W.: *Über das Verhältnis der Theorie zur Praxis*. In: *Berlinische Monatsschrift*. Bd. 23, Februar 1794, S. 114–143.
- Reinhold, K.L.: *Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens*. Jena 1789.
- Reinhold, K.L.: *Briefe über die Kantische Philosophie*. 2 Bde., Leipzig 1790/92.
- Schaumann, J.Ch.G.: *Deduktion aller falschen Moraltheorien*. In: *Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten*. Hrsg. v. F.I. Niethammer. Bd. 2, H. 1, 1795, S. 36–47.
- Schelling, F.W.J.: *Neue Deduktion des Naturrechts*. In: *Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten*. Hrsg. v. F.J. Niethammer. Bd. 4, H. 4, Neustrelitz 1796, S. 278–302; Fortsetzung in: *Philosophisches Journal ...* Hrsg. v. F.J. Niethammer/J.G. Fichte. Bd. 5, H. 4, Leipzig/Jena 1797, S. 277–306.
- Schmid, C.Ch.E.: *Wörterbuch zum leichtern Gebrauch der Kantischen Schriften*. Jena, 2. Aufl., 1788.
- Schmid, C.Ch.E.: *Versuch einer Moralphilosophie*. Jena 1790.
- Schmid, C.Ch.E.: *Empirische Psychologie*. Jena/Halle 1791.
- Schmid, C.Ch.E.: „Vorrede“. In: F.H.Ch. Schwarz: *Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung im Hinblick auf die mittleren Stände*. Jena 1792.
- Schuderoff, J.: *Briefe über die moralische Erziehung in Hinsicht der neuesten Philosophie*. Leipzig 1792.
- Snell, Ch.W.: *Erinnerungen gegen den im 5. und 6. Stücke des Braunschweigischen Journals 1789 befindlichen Aufsatz mit dem Titel: Über Herrn Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: *Braunschweigisches Journal*, Bd. 3, 9. Stück, September 1789, S. 48–75.
- Snell, Ch.W.: *An den Herrn Verfasser der Antwort auf meine Erinnerung gegen den Aufsatz: Über Herrn Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: *Braunschweigisches Journal*, Bd. 4, 5. Stück, Mai 1790, S. 1–22 (a).

- Snell, Ch.W.: *Beschluß des im vorigen Stück abgebrochenen Aufsatzes: An den Herrn Verfasser der Antwort auf meine Erinnerung gegen den Aufsatz: Über Herrn Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: *Braunschweigisches Journal*, Bd. 4, 6. Stück, Juni 1790, S. 156–178 (b).
- Weiller, K. v.: *Über den nächsten Zweck der Erziehung nach Kantischen Grundsätzen*. Regensburg 1798.
- Weiller, K. v.: *Grundlinien eines auf die Natur des jüngeren Menschen berechneten Schulplans*. München 1799.
- Weiller, K. v.: *Versuch einer Jugendkunde*. München 1800.
- Zachariä, K.S.: *Über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat*. Leipzig 1802.